مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۲ (۱)، ۴۶- ۲۷

کثرت روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟

دکتر محمود مهرمحمدی [۱]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۰/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۳/۲۳

چکیده

خطر فرو افتادن طیف گسترده و شناخته شده پژوهش‌های کیفی به ورطه هولناک انکار حقیقت و هیچ انگاری در لوای عطش آزادسازی فهم، معنا و پژوهش از چنبره، هژمونی و انحصار روش‌های کمّی به خصوص برای جوامع علمی مانند ما که در آستانه شکستن انحصار روش شناختی و توجه به روش شناسی‌های غیر متعارف هستند، بسیار جدی است. این خطر مبتنی بر حقیقت وجود ویژگی‌های «دوگانه» یا تقابل‌های[۲] معنادار و مهمی است که میان روش‌شناسی‌های کمّی و کیفی وجود دارد. فائق آمدن بر این خطر نیز مستلزم توجه به «سه‌گانه‌ها» یا «سه وضعیتی‌هایی»[۳] است که نشان می‌دهد گریز از «قطعیت» موعود و البته موهوم کمی گرایی نباید به پناه ناگزیر به «نسبیت» و هیچ انگاری در لوای پژوهش کیفی بینجامد، بلکه وضعیت سومی به نام «کثرت» نیز متصور است و باید به عنوان پناهگاه کیفی‌گرایان به رسمیت شناخته شود. نگارنده تلاش نموده است تا پاره‌ای از دوگانه‌هایی که منشا سوء تفاهم‌های برخی کیفی گرایان شده را مطرح نماید و نیز سه‌گانه‌هایی را که موجب خلاصی از این سوء تفاهم‌ها و رها شدن کیفی گرایی از نسبت‌های به چسب و ناچسب است، تبیین نماید. نتیجه این که طرفداران رویکردهای کیفی باید ضمن مغتنم شمردن مفهوم کثرت از فرو غلتیدن به دام نسبیت بر حذر باشند و بدین ترتیب به این رویکرد جدید پژوهش، اعتبار و وجاهت بخشند. برای خلاصی از این دام، علاوه بر تبیین نظری حد فاصل میان قطعیت تا نسبیت که همان کثرت است به موضوع التزام به رفتار روشمند توسط پژوهشگران، به ویژه پژوهشگرانی که هنجارشکنانه به سمت رویکردهای غیر متعارف روی می‌آورند، تاکید شده است.

واژه‌های کلیدی: کثرت معرفتی، کثرت روش‌شناختی، دوگانه‌ها، سه‌گانه‌ها، قطعیت، نسبیت، روشمندی، پژوهش کیفی

---

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس، mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

2. dichotomies
3. trichotomies

مقدمه

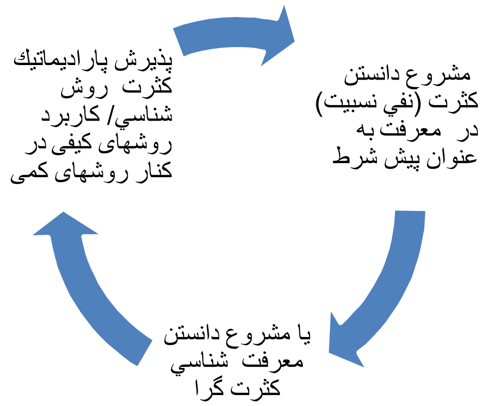
در این نوشتار فرض بر این است که کثرت روش شناختی یک امر مقبول و خواستنی و واقعی، البته با شدت و ضعف، در جامعه علمی تعلیم و تربیت در جهان و ایران است. این فرض به معنای ارج نهادن و مشروعیت قائل شدن برای روش‌شناسی‌های کمّی و کیفی در پژوهش‌های تربیتی است. آنچه در این مقاله در کانون توجه است شرطی است که به زعم نگارنده بر این مشروع انگاری سایه می‌افکند. این شرط را می‌توان در چارچوب پذیرش «معرفت شناسی مابعد اثباتی (غیراثباتی)» بیان کرد و چنین اظهار داشت که «حکم کثرت روش‌شناسی در صورتی برقرار است که پای معرفت شناسی مابعد اثباتی (غیراثباتی) در میان باشد.» این شرط یک نکته اساسی را که همان نگاه «پارادیماتیک» نگارنده به موضوع است، به طور ضمنی آشکار می‌سازد. اما طرح این پیش شرط برای این هدف اصلی است که متذکر ضرورت نفی قطعیت اثبات گرایانه مندرج در روش‌شناسی‌های کمّی و هم‌زمان نفی نسبیت ضد اثبات گرایانه یا پست مدرن مندرج در روش‌شناسی‌های کیفی شویم. به عبارت دیگر، این مقاله در خصوص قطعیت و عینیت نگاه اثباتی و روش‌های کمّی از یکسو و نسبیت و ذهنیت نگاه ضد اثباتی و روش‌های کیفی از سوی دیگر به یک اندازه هشدار داده و خطرات آن را گوشزد می‌نماید. هر دو اردوگاه مخاطب هستند و به یک میزان به موضعی متعادل و قابل دفاع به نام کثرت معرفتی[1] دعوت می‌شوند. لیکن، تمرکز بحث بر خطر یا مسأله نسبیت است که در شاخه روش‌شناسی‌های کیفی معنا می‌یابد. خطر و مسأله‌ای به نام قطعیت در روش‌شناسی کمّی موضوع این بحث نیست. این انتخاب هم به دلیل گرایش جامعه علمی و پژوهشی ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی به ویژه تعلیم و تربیت به استفاده از روش‌شناسی کیفی در پژوهش است.

ذکر این نکته ضروری است که کثرت معرفتی به معنای کثرت معرفت شناختی[2] نیست. بلکه حمایت از یک معرفت شناسی خاص است که هم‌زمان نفی قطعیت و نسبیت (از نوع لجام گسیخته و معیارگریز) در آن نهفته است. این موضع از نظر نگارنده ملازم با کثرت معرفتی است که نسبیت مقید و معیارپذیر نیز می‌توان بر آن نام نهاد. به عبارت دیگر، کثرت معرفتی یک موضع معرفت شناسی خاص است و چون مفهوم کثرت معرفت شناختی به تصدیق اعتبار معرفت برگرفته از منابع وابسته به روش‌های مختلف مربوط نیست. در این مقدمه که ناظر بر مدعای اصلی این مقاله است، میان کثرت روش شناسی و کثرت معرفتی ارتباط برقرار شده و دوام و بقای اعتبار اولی موکول به پذیرش دومی دانسته شده است.

---

[1] .epistemic pluralism

[2]. epistemological pluralism



گفته‌اند که حس و برداشتی که از برخورد با یک موضوع در نوبت اول به دست می‌آید، برطرف شدنی نیست. به بیان دیگر، هر موضوعی برای تأثیرگذاری مثبت بر مخاطب تنها یک فرصت در اختیار دارد.[1] نباید اجازه داد این فرصت برای پژوهش‌های کیفی به راحتی از کف برود. چون این رخداد بالقوه مبارک را در نگاه‌های تیزبین پژوهشگران، البته پژوهشگرانی که منصف‌اند و مبنای قضاوتشان سوگیری‌ها و تعصبات معرفت شناختی و روش شناختی نیست، مخدوش و ناخواستنی جلوه می‌دهد. در اثر این تهدید بزرگ، عرصه بر پژوهش‌های کیفی تنگ خواهد شد و بیم آن می‌رود که این حرکت زمین گیر شود. در مغرب زمین نیز در اثر چند دهه تنش‌ها و نزاع‌های نظری (البته، میان موافقان و مخالفان رویکرد کیفی)، این رویکرد سرانجام مشروعیت یافت. ما نمی‌توانیم از این مرحله، یعنی نزاع یا گفتگو پیرامون ابعاد نظری روش شناسی های جدید، جهش کنیم. این بحث می‌تواند بخشی از نزاع یا تنش‌های طبیعی ما برای تغییر مدار و انتقال به مدار کثرت روش شناختی محسوب شود.

جالب و در عین حال قدری عجیب است که بر اساس برآورد آیزنر که خود از پیشگامان رویکردهای کیفی در مغرب زمین به شمار می‌آید، مشکل اصلی این بحث که نگارنده نیز گمان می‌برد ریشه در نوپایی جامعه پژوهشگران تربیتی ما در استفاده از رویکردهای کیفی دارد، به وضوح جزء نگرانی‌های کنونی پژوهش‌های تربیتی مبتنی بر رویکرد غیرمتعارف در زیستگاه او نیز هست. آیزنر (۲۰۰۶) در مقاله‌ای ضمن اشاره به تنش‌های موجود در پژوهش‌های متکی به روش‌شناسی هنری(یا کیفی به معنای

[1]. You will never have a second chance to make the first impression!!

عام)، تنش «عینیت گرایی» را مطرح می‌نماید و معتقد است که با خطر نسبیت‌گرایی مواجه هستیم و پژوهشگران متمایل به این روش شناسی‌ها را این گونه از این خطر آگاه می‌سازد: «اگر در پژوهش هنر بنیاد[1] قرار است هر سخنی معتبر و شنیدنی باشد، آنگاه هیچ سخنی معتبر و شنیدنی نخواهد بود.» بیان بسیار شفاف و صریح دیگر این مسأله و واقعی بودن آن در مغرب زمین در بیانیه کن ویلبر(۱۹۹۸)[2] نیز خواندنی است: «در اینجا باید راه خود را از پست مدرنیسم افراطی جدا نماییم، تمام تفسیرها به یک اندازه دارای اعتبار نیستند. تفسیرهای بهتر و بدتر از هر متنی وجود دارد. هملت، درباره یک برنامه تفریحی خانوادگی که در پارک یلواستون اتفاق می‌افتد نیست. این یک تفسیر بسیار بد است که می‌تواند به طور تمام و کمال از سوی هر اجتماع با کفایت حداقلی در تفسیر مردود اعلام شود. تمام تفسیرها برابر خلق نشده‌اند و این قاعده پست مدرنیسم افراطی را با توقف خردکننده‌ای مواجه می‌کند.»

ویلبر در ادامه می‌گوید: «در حال حاضر می‌توان گفت در میان صاحب‌نظران برجسته اجماعی وجود دارد که پست مدرنیسم افراطی یک بن بست است. این اندیشه یا به شکل پوچ‌گرایانه‌ای حقیقت را انکار می‌کند، که شامل خودش هم می‌شود، یا در تلاش برای فرار از این موقعیت به خود شیفتگی پناه می‌برد و در سایه آن خود را از الزامات اندیشه خود معاف می‌سازد.» آنگاه چنین ریشه‌یابی می‌کند که گویی نفی قطعیت معرفتی مدرنیسم با باور غلطی در پست مدرنیسم عجین شده و این دغدغه را به وجود آورده است: «پارادایم پست مدرن پارادایمی است که ادعا می‌کند هیچ حقیقتی وجود ندارد و تنها تفسیرها هستند که با آنها مواجهیم. با توجه به سرشت لغزنده تمام دال‌ها، مرجعیت علم و به تبع آن مدرنیته به راحتی می‌تواند بدون معطلی به دور انداخته شود. ما از مدرنیته دقیقاً به همین خاطر آزاد شده‌ایم که خود را از قید حقیقت و تایید پذیری آن به طور عام برهانیم. اصل تقاضا برای نشان دادن حقانیت چیزی بخشی از پارادایم کهنه است که پارادایم جدید آن را به طور کامل ساخت شکنی کرده است. چنین باوری همچنان که دیدیم منجر به چیزی جز خودمحوری، خودستایی، تحمیل اراده خویشتن بر واقعیت نشده و این خودستایی پوچ انگارانه با کمال وقاحت به عنوان یک تحول انقلابی به جهان عرضه شده است.»

شاهد دیگر وجود این نگرانی در مغرب زمین را می‌توان در آثار گادامر، نظریه پرداز شهیر هرمنوتیک که دست‌یابی به فهم و معنا را نه تنها برخوردار از قطعیت ندانسته و تلاشی مستمر معرفی می‌کند، بلکه آن را مملوک و متعلق به هیچ کس نیز قلمداد نمی‌کند، یافت. مکسین گرینی[3](۱۹۹۷) این

---
[1] . art based research
[2]. Ken Wilber
[3] . Maxine Greene

معنا را چنین بازگو می‌نماید که «گادامر شاید سهمگین‌ترین نقد را به عینیت گرایی و تخصص ارزش-آزاد علمی وارد کرده باشد. او که به هنر و همچنین سرشت بازی و نمایش علاقه‌مند بود، به ذهنیت بنیادی افراطی[1] در هر یک از آنها نیز اعتراض کرده است.» (یااِگر[2]،۱۹۹۷، ۱۹۷).

به باور نگارنده و در بیانی عملی از عواقب بی توجهی به مسأله‌ای که موضوع این نوشتار است باید گفت که حرکت افراطی از قطعیت به نسبیت، حرکت عکس‌العملی و آونگی از نسبیت به قطعیت را موجب می‌شود که در سایه آن وجاهت روش شناسی های جدید در حوزه‌های آکادمیک مخدوش شده و می‌تواند به وضع سیاست‌هایی منجر شود که منادی حذف تمام عیار آنها از صحنه و پهنه پژوهش‌های آکادمیک است. پس نباید برای رفع این خطر بالقوه و البته بر مبنای تجربیات نویسنده تا حدودی بالفعل، درنگ کرد. علی اکبر سیف نیز معتقد است که در جامعه علمی ما که روش‌شناسی های کیفی سابقه چندانی هم ندارد، برخی نداهای تحقیرکننده و تردید برانگیز به گوش می‌رسد. این نداها گاهی از سوی کسانی سر داده می‌شود که اساساً پارادایم علمی و کمّی را یگانه پارادایم معتبر تولید دانش به شمارآورده و قائل به هیچ واقعیتی که تن به عدد و اندازه گیری نمی‌دهد، نیستند(ارتباط شخصی، مردادماه ۱۳۹۰). این نقدها و نداها را به گونه‌ای دیگر و در مجالی دیگر باید پاسخ داد. اما دسته دیگری هستند که ندایشان بازتاب سستی و بی بنیانی یافته‌هایی است که حاصل پژوهش‌های کیفی بومی است. ندای این دسته را باید با گوش جان شنید و برای آن چاره اندیشی کرد (مهرمحمدی،۱۳۸۶). این گروه از خطر نسبیت معرفتی می‌نالند و مانند گروه نخست انتقادشان از سر وفاداری به قطعیت موعود و موهوم روش شناسی علمی و اثبات گرایانه نیست. به طور نمونه، شعبانی ورکی (۱۳۸۸) از رویکرد «پاراکمیت گرایی» با الهام از دانش «پارا ریاضیات» سخن گفته است که پژوهش‌های تربیتی را به سمت احیاء پژوهش‌های کمّی در فضای پارادایم «پسا اثبات گرایی» هدایت می کند (شعبانی ورکی و کاظمی، ۱۳۸۹). به باور او دانش ریاضی در عصر جدید چهره نوینی به خود گرفته است که آن را از ریاضیات کلاسیک متمایز می‌سازد و با نام جدید «پارا ریاضیات» ظاهر شده است. روش‌شناسی ریاضیات کلاسیک بر منطق صفر و یک مبتنی بوده و براساس «تعریف- قضیه- دلیل[3]» عمل می کند و بنابراین، عرصه را بر پژوهشگر برای اتخاذ موضعی برای

[1]. radical subjectivisation
[2]. Jaeger
[3]. definition- theorem- proof

یک ایده تنگ می‌کرد، اما پارا ریاضیات خود را بر «نظام منطق عملیاتی[1]» (به جای منطق صفر و یک) استوار می‌سازد و بر اساس «ادعا – تایید- توجیه[2]» عمل می‌کند.

گروه دیگری نیز برای چاره مسأله کیفیت، رای به کنار گذاشتن پژوهش‌های کیفی نمی‌دهند، اما این نوع تلاش‌ها را پژوهش نمی‌نامند و اصرار دارند که ساحت یا مفهوم «پژوهش» باید در انحصار تلاش‌های منضبط و منظمی باقی بماند که مبتنی بر روش‌شناسی علمی هستند. بدین ترتیب، پژوهش‌های کیفی را باید چیزی مانند «پویش[3]» نامید و از نتایج آنها صرفاً به عنوان عملیات مقدماتی و حداکثر در الهام بخشیدن به پژوهش[4] بهره جست (کاکران-اسمیث و لایتل[5]، ۲۰۰۹).

چاره اندیشی مورد نظر در این نوشتار از نوع دیگری است و چون بر ضرورت استحکام بخشیدن به پژوهش‌های کیفی تاکید دارد و از وجاهت آنها به عنوان راه‌های جدید دست‌یابی به معرفت (همان تکثر روش شناختی) پشتیبانی می‌کند، این راه حل‌ها را چیزی جز پاک کردن صورت مسأله ارزیابی نمی‌کند. اما، معتقد است که باید انضباط نظری و عملی در اجرای پژوهش‌های کیفی هرگز به فراموشی سپرده نشود. انضباط نظری در سایه توجه به تمایز میان دوگانه‌ها و سه‌گانه‌ها که موجب دست‌یابی به مفهوم بینابینی کثرت می‌شود، است. انضباط عملی نیز که در بخش نهایی مورد توجه قرار می‌گیرد، در التزام به روشمندی در بکارگیری روش‌شناسی‌های بدیل کیفی نهفته است.

بخش نخست: راهبرد نظری خروج از بحران

دوگانه‌ها و بدیل آنها، سه‌گانه‌ها

به زعم نگارنده خطر یاد شده مبتنی بر حقیقت وجود ویژگی‌های «دوگانه/ها[6]» یا تقابل‌های معنادار و مهمی است که میان روش‌شناسی‌های کمّی و کیفی وجود دارد. همه این دوگانه‌ها برخلاف آنچه ممکن است مقصود ریچارد پرینگ (۲۰۰۰) از دوگانه نگری ناصواب[7] باشد، نباید نادرست،کاذب یا به تعبیر نگارنده جعلی و توهمی دانسته شود. به این معنا که هیچ بهره‌ای از حقیقت نبرده‌اند. بلکه می‌توان گفت کاذبند. به این معنا که قابل شکستن هستند و می‌توان وضعیت دیگری را نیز متصور بود. وضعیت‌های

---

1. operational logic system
2. declaration- assertion- justification
3. inquiry
4. research
5. Cochran-Smith and Lytle
6. dichotomies
7. false dualism

دوگانه‌ای که دیویی نیز سخت با آنها در می‌آمیخت و در مقام ابطال آنها بر می‌آمد از همین نوع هستند؛ جعلی و کاذب انگاشته نشده‌اند. هر کدام طرفداران و هر گروه هم توجیه‌هایی برای خود دارند. به این عبارت به نقل از پرینگ (۲۰۰۰) دقت کنید:

«بدن و ذهن، دانش نظری و عمل، سازوکارهای مادی و مقاصد آرمانی. از نظر فلسفی، این دوگانگی‌های مختلف به مرزبندی‌های سخت میان ذهن‌های فردی و جهان و سپس با یکدیگر انجامیده است.» (دیویی، ۱۹۱۶، ۲۹۱). اما دیویی اغلب سخن از حالت سومی به میان می‌آورد که نشان می‌دهد تصور حصر موضوع در دوگانگی محتوم، نادرست و شکستنی است. به طور مثال، در بحث مربوط به «نسبت کنترل با تربیت»، از کنترل خارجی و محوریت آن در تعلیم و تربیت سنتی به شدت احتراز جسته و در مقام ارائه راه حل تصریح می‌کند که نباید به شکل واکنشی تنها گزینه خروج از این وضعیت را پناه بردن به کنترل درونی یعنی نقیض آن دانست. همان نقیضی که از دل آن تعلیم تربیت به تفریط گراییده و «کودک محور[1]» بیرون می‌آید و دیویی برخلاف تصور نادرست برخی، با آن سازگاری نداشت. او حتی انجمن تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا[2] را که به نام او و از این نظریه حمایت می‌کردند، تخطئه نمود. در این میان او به صراحت از «معنای سوم کنترل[3]» سخن به میان می‌آورد که در آن به شکل متعادل کنترل از بیرون و کنترل از درون جاسازی شده‌اند (دال و گاف[4]، ۲۰۰۲).

در این بحث که به حوزه روش‌شناسی تعلق دارد، نگارنده در مقام تبیین معنای سومی برای معرفت یا شرح مفهوم سومی از ماهیت حقیقت برآمده است. بر این اساس، ادعا شده است که فائق آمدن بر این خطر مستلزم توجه به «سه‌گانه‌ها» یا «سه وضعیتی‌ها[5]» است. سه‌گانه‌ها نشان می‌دهند که گریز از «قطعیت» موعود و البته موهوم کمّی‌گرایی، یعنی نتایج و یافته‌ها را قطعی و نهایی تلقی کردن یا در حوزه‌ها و رشته‌های عملی مانند تعلیم و تربیت آنها را الهام بخش رفتارها و کنش‌های قرین با موفقیت قطعی دانستن، نباید به پناه ناگزیر به «نسبیت» و هیچ انگاری در لوای پژوهش کیفی بینجامد. بلکه وضعیت سومی به نام «کثرت» نیز متصور است و باید به عنوان پناهگاه کیفی گرایان به رسمیت شناخته شود.

---

1. child centered
2. Progressive Education Association (PEA)
3. the other sense of control
4. Doll and Gough
5. trichotomies

دوگانه‌ها

دوگانه‌ها حکایت از چرخش‌هایی دارند که در نظریه‌های معرفت شناختی و در رویکردهای روش‌شناختی در نیمه دوم قرن بیستم به وجود آمده‌اند و در نتیجه مواضع برآمده از بنیادهای اثبات گرایانه که تا پیش از آن حاکم بلامنازع این عرصه بودند، را با بحران مواجه ساخته‌اند:

۱) ممانعت از ورود و مداخله عواطف و احساسات پژوهشگر به عرصه شناخت و آن را مخل ارزیابی کردن در برابر مشروع دانستن ورود و مداخله عواطف و احساسات پژوهشگر و آن را موجب غنای شناخت دانستن.

۲) تنها یک روش برای دست‌یابی به حقیقت (معرفت) وجود دارد در برابر روش‌های متعددی دست‌یابی به حقیقت (معرفت) وجود دارد.

۳) پژوهشگر نقشی در اطلاعات گردآوری شده ندارد در برابر پژوهشگر خود مهم‌ترین ابزار گردآوری اطلاعات است؛ وابستگی پژوهش به پژوهشگر.

۴) امکان و ضرورت کنش‌وری معصومانه و بی‌طرفانه پژوهشگر در برابر عدم امکان کنش‌وری معصومانه و بی‌طرفانه پژوهشگر

۵) ذهن به مثابه آیینه صیقل یافته و بازتابنده بی کم و کاست آنچه هست در برابر باطل دانستن تمثیل ذهن و آیینه، نه تنها خطاست بلکه جفا در حق ذهن است (فروکاست گرایی)

۶) فهم روابط علّی (علت‌ها و معلول‌ها)[1] در برابر فهم روابط التفاتی (دلایل و معانی)[2]

۷) زبان و نمادهای منطقی یگانه وسیله بیان یا بازنمایی حقیقت در برابر کثرت قالب ابراز یا بازنمایی برای آشکارسازی حقیقت.

سه‌گانه‌ها[3]

نویسنده دست کم در این ابعاد موفق به شناسایی و تبیین سه‌گانه‌ها شده است. تعداد سه‌گانه‌ها البته می‌تواند فراتر از این موارد باشد. این سه‌گانه‌ها در جدول (۱) نشان داده شده است.

---

1. causal relationships
2. intentional relationships

۳. این مفهوم ساخته و پرداخته نگارنده است.

جدول ۱: ویژگی‌های سه گانه ها

قطعیت	کثرت	نسبیت
واقع گرایی خام، عین گرایی مطلق[1]	واقع گرایی انتقادی/استعلایی، درهم آمیختگی عینیت و ذهنیت[2]	پرسپکتیویزم یا منظرگرایی (فای[3]، ۱۹۹۶) ذهن گرایی مطلق[4]
حقیقتی هست. به چنگ آوردن قطعی و نهایی آن هم میسر است[5]	حقیقتی هست. اما فهم‌های ما معرف تلاش‌هایی است برای به چنگ آوردن فهم‌های ممکن و ابطال پذیر، تقریب‌های واقع‌نما از حقیقت[6]	حقیقتی نیست (براندازی حقیقت). فهم‌ها هم ارز و هم عرض اند. بهره فهم‌ها از حقیقت به یک اندازه است و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد.
تک گویی/ تک صدایی	چند صدایی	هم همه، های و هویی، همه گویی
جزمیت معرفتی	تسامح معرفتی	ولنگاری و شلختگی معرفتی
عقلانیت جزیی نگر/ خرد علمی	عقلانیت کل نگر/عقلانیت انتقادی	وانهادن یا تعطیلی عقل
روشمندی غیر منعطف (الگوریتمیک) و مستقل از پژوهشگر	روشمندی منعطف(هیوریستیک) و متأثر از پژوهشگر	نا روشمندی
نگرش انحصارگرایانه و مطلق انگارانه به محصول یا یافته‌های پژوهش[7]	تدارک تبیین‌های چندگانه و شکستن انحصار[8]	هرج و مرج به نام شکستن انحصار[9]
تنها یک روایت صحیح از واقعیت، در برابر روایت‌های متعدد ناصحیح وجود دارد.	روایت‌های باورپذیر متعدد از واقعیت وجود دارد، در برابر روایت‌های نابسنده. «نسبیت معیارپذیر»	روایت‌های کثیر و نامحدود از واقعیت وجود دارد، هیچ روایت ناصحیحی متصور نیست. «نسبیت لجام گسیخته و معیارگریز»
امکان تفاهم مطلق بر روی آنچه واقعیت دارد، قیاس پذیری	امکان تفاهم موقت بر روی آنچه واقعیت دارد، قیاس پذیری	عدم امکان تفاهم بر روی آن چه واقعیت دارد، قیاس ناپذیری

1. pure objectivism
2. entanglement of subjectivism and objectivism
3. Fay
4. absolute or radical subjectivism
4. foundationalism
5. warranted assertability
7. logocentrism /preemptive account or ruling out any other account
8. multiple justified/ plausible accounts
9. anything goes, anarchism

بحث و جمع بندی بخش نخست

در مقام جمع بندی می‌توان گفت کثرت، مفهومی است با فاصله مساوی از قطعیت و نسبیت و با ملاک و معیار حقیقت و معرفت ملازمت دارد. بر اساس این ملاک‌هاست که می‌توان روایت‌های خلاف واقع از حقیقت از روایت‌های واقع نما، نه منطبق با واقعیت، باز شناخت. تا این بازشناسی اتفاق نیفتد، البته تمایزی میان کثرت و نسبیت وجود نخواهد داشت. این معنا در نقل قول زیر از هو[1] (۱۹۸۸) نیز به خوبی منعکس شده است. گرچه این سخن در مقام دفاع از معرفت‌شناسی عمل‌گرا بیان شده است، اما متضمن دغدغه نگارنده و به طور ضمنی راه حل خروج از بحران معرفتی مورد نظر این نوشتار می‌باشد:

«اغلب، عمل‌گرایان به صفت نسبیت گرا و ضد عقل‌گرایی متصف می‌شوند. اگر پذیرش نسبیت به این معناست که هیچ حقیقت مصون از خطا یا جاودانه برای تعیین اینکه کدام نظریه‌ها صحیح هستند باشد، عمل‌گراها نسبیت‌گرا هستند. اما اگر نسبیت‌گرایی به این معنا باشد که مبنایی برای قضاوت عقلانی درباره نظریه‌ها وجود ندارد، نسبیت‌گرا نیستند. عمل‌گرایان ملاک‌هایی مانند انسجام و انطباق را جایگزین معیارهایی مانند دقت[2]، وسعت[3]، سادگی[4]، هم‌خوانی[5] و شمولیت[6] می‌کنند (کهن[7]، ۱۹۷۷؛ کویین[8]، ۱۹۷۰، به نقل از هو، ۱۹۸۸) و ادعا می‌کنند که انتخاب پایه نظریه بر مبنای این معیارها به این معنا نیست که علم ضد عقلانی است، بلکه صرفاً به این معناست که عقلانیت علمی در قرائت اثبات‌گرایانه (مکانیکی) نمی‌گنجد.»

از جمله افراد دیگری که درباره معیار روایت قابل اعتنا از واقعیت و روایت‌هایی که فاقد چنین خاصیتی هستند، سخن گفته‌اند،آیزنر (۱۹۹۱،۱۹۹۴) است. او ملاک‌های سه‌گانه کفایت ارجاعی[9]، استحکام ساختاری[10] و اعتبار اجماعی[11] را پیشنهاد نموده است. لینکلن و گابا (۱۹۸۵) نیز از ملاک‌های چهارگانه قابلیت اعتماد[12]، قابلیت انتقال[13]، قابلیت اتکا[1] و قابلیت تایید[2] در مبحث اعتبار یافته‌های پژوهش‌های کیفی یا طبیعت‌گرایانه[3] سخن به میان آورده‌اند.

---

1. Howe
2. accuracy
3. scope
4. simplicity
5. consistency
6. comprehensiveness
7. Kuhn
8. Quine
9. referential adequacy
10. structural corroboration
11. consensual validity
12. credibility
13. transferability

نگارنده در مطالعات خود موفق به شناسایی سابقه‌ای از این نوع خاص مواجهه با تهدیدهای پژوهش‌های کیفی شده است که نشان می‌دهد راهبرد گریز از دوگانه‌ها و ترسیم چشم اندازی از سه‌گانه‌ها ریشه در منابع علمی روش‌شناسی در حوزه علوم انسانی نیز دارد. به طور نمونه، پالکینگهورن[4] در کتاب «*روش‌شناسی برای علوم انسانی*» (۱۹۸۳) می‌گوید: «موضوع بحث آنچنان که توسط شکاکان صورت‌بندی شده است، تنها مجال بروز و طرح دو دسته گزاره‌ها را باقی می‌گذارد، آپودیکتیک[5] و پرابلماتیک[6]. یعنی یک گزاره یا ابطال ناپذیر و غیرقابل تشکیک و تردید است یا اینکه مشکوک و فاقد ویژگی اپیستمه است. اما کاملاً متصور است که این مناظره را به گونه‌ای صورت‌بندی نماییم که مفهوم سومی میان دو مفهوم آپودیکتیک و پرابلماتیک را در بر بگیرد.» (ص ۱۲).

او در ادامه از هارمون چپمن[7] نقل می‌کند که برای نوع سوم دانش عنوان «اسرتوریک[8]» را برگزیده است. این گزاره‌های دانشی گزاره‌هایی هستند که ویژگی آپودیکتیک را ندارند، اما از پشتوانه تجربی برخوردارند.[9] این گزاره‌ها در عین حال پذیرای تایید یا تصحیح در سایه کسب تجربیات بعدی باقی می‌مانند (پالکینگهورن، ۱۹۸۳). پالگینگهورن از این مطلب نتیجه‌ای می‌گیرد که کاملاً همسو با راهبرد معرفت شناختی مورد اشاره در سه‌گانه‌های این بحث است. او می‌گوید: «ما مجبور نیستیم به یک نسبیت‌گرایی کامل[10] به این خاطر که بر وابستگی دانش به دیدگاه یا بافت و زمینه صحه می‌گذاریم، پناه ببریم. میان کرانه‌های افراطی قطعیت مطلق (بدون هر صبغه‌ای از نسبیت) و عدم قطعیت مطلق، بیانیه‌های دانش را می‌توان در برابر یکدیگر مورد قضاوت قرار داد و تعدادی از آنها را می‌توان پذیرفت و به عنوان مبنای عمل مورد استفاده قرار داد. درحالیکه، برخی دیگر مردود شناخته می‌شوند.» (پالکینگهورن، ۱۹۸۳،۱۳).

اشاره به یکی از رویکردهای روش شناختی که متعلق به حوزه مطالعات برنامه درسی است و به درستی بر پایه کثرت و پرهیز از نسبیت و قطعیت بنا نهاده شده است خالی از لطف نیست. این نمونه مربوط به نظریه‌پرداز معاصر برنامه درسی ژوزف شواب است که از آن به عنوان رویکرد پژوهشی کنش فکورانه[11]

[1]. dependability
[2]. confirmability
[3]. naturalistic
[4]. Palkinghorne
[5]. apodictic
[6]. problematic
[7]. harmon chapman
[8]. assertoric
[9]. supported by evidence
[10]. complete relativism
[11]. deliberative inquiry

نام برده شده است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). به لحاظ معرفت شناختی این رویکرد از یک سو بر پایه نفی ساده انگاری مورد نظر در نگاه اثبات‌گرایی، حقیقت یگانه و مطلق انگاشتن یک نظریه استوار شده و از سوی دیگر تصریح دارد که همه روایت‌های مدعی واقعیت، الزاماً از اعتبار لازم و برابر برخوردار نیستند. به زعم شواب، روش‌شناسی از نوع کنش فکورانه یک راهبرد عملی دارد که می‌توان آن را راهبرد به گزینی[1] یا چند بینی نظریه‌ای[2] نامید. این راهبرد، متضمن توجه به طیف نظریه‌ها و دانش «دارای اعتبار» موجود و بهره برداری مقتضی از آنها در مقام تحلیل و تأمل در سوژه است تا تصمیم برای دست یازیدن به کنش فکورانه (تولید برنامه درسی) به درستی، یعنی با اتکا به برایند بصیرت‌های واصله، تدارک دیده شود (شواب،۱۹۷۱). درباره نظریه‌ها یا دانش دارای اعتبار از شواب(۱۹۷۱) این توضیحات وارد شده است:

«نظریه‌های غیر شفاف و آمیخته با ابهام، نظریه‌های فاقد اهمیت و نظرورزی های فاقد پشتوانه را می‌توان با استفاده از روش‌های گوناگون و شناخته شده تحلیل و نقد شناسایی و حذف نمود، آنچنان که در طول تاریخ در اکثر حوزه‌های مطالعاتی چنین اتفاقی افتاده است.گرچه نظریه‌هایی هم که از این کارزار سربلند بیرون آمده‌اند ناتمام و ناقص اند، یعنی هر یک به دیدگاه خاصی از موضوع متکی هستند و نور ویژه خود را بر آن می‌تابانند.» (ص ۵۰۵) در ادامه چنین نتیجه می‌گیرد که «از قبل چنین آشنایی، دانشجویان کم کم این حقیقت را در می‌یابند که اعضاء این خانواده *متکثر نظریه‌ها همه به یک اندازه درست نیستند و به یک اندازه هم نباید محترم شمرده شوند.»* (شواب،۱۹۷۱، ۵۱۳).

برونر، البته برونر متأخر و نه برونر متقدم که متعلق به دهه ۶۰ میلادی است را هم می‌توان صاحب نظر دیگری در حوزه روان شناسی و برنامه درسی معرفی نمود که در مقام رفع سوء تفاهم‌های احتمالی از دیدگاه جدید خود که دیدگاه فرهنگی است (فرهنگ تعلیم و تربیت، ۱۹۹۶) بر موضعی تاکید می‌کند که با موضع مورد تأکید نگارنده هماهنگ است: «در این زمانه مابعد اثبات‌گرایی و شاید مابعد تجدد، به خوبی درک می‌کنیم که آنچه به آن معرفت پیدا کرده‌ایم وحی نبوده یا به صورت غیر قابل برگشتی در کتاب طبیعت نقش نبسته‌اند. در این نظام فکری، دانش همواره قابل اصلاح انگاشته می‌شود. اما اصلاح پذیری را نباید با نسبیت آزاد و ولنگار خلط نمود. یعنی چون هیچ نظریه‌ای حقیقت نهایی نیست، تمام نظریه‌ها مانند تمام انسان‌ها برابرند. ما به طور قطع به تمایز میان جهان دوم و جهان سوم پوپر که اولی مجموعه‌ای از باورهای شخصی، حدس‌ها و عقاید و دومی دانش موجه است، پایبند هستیم. اما آنچه به دومی عینیت

---

1. eclecticism
2. polyfocal conspectus

می‌بخشد، ماهیت آزاد از موقعیت واقعیت بر اساس انگاره اثباتی نیست، بلکه ایستادگی آن در برابر مداقه مداوم و موفقیت در آزمون هم‌خوانی با بهترین شواهد موجود است.» (برونر، ۱۹۶۶، ۶۱).

خلاصه اینکه افول پوزیتیویسم و روش‌شناسی پژوهش متناظر با آن را که میراث قرن بیستم است را باید پاس داشت و جشن گرفت. اما در مرگ حقیقت که در نسبیت تجلی می‌یابد، نه تنها نمی‌توان شادمانی کرد که باید سوگوارانه گریست. پس شادمانی ناشی از زوال پوزیتیویسم را باید در دیدگاه متواضع خطاپذیر و تجربی در رابطه با عام‌گرایی[1] و عقلانیت که از جمله تلاش‌های اساسی فلسفی هابرماس شناخته شده است، تداوم بخشید (بومان[2]، ۱۹۹۱ به نقل از جعفری روشن، ۱۳۸۷).

بخش دوم: راهبرد عملی خروج از بحران

راهبرد عملی نجات از مخاطراتی که از ناحیه روش‌شناسی های غیرمتعارف (کیفی) متوجه شناخت و معرفت در حوزه‌های انسانی– اجتماعی می‌شود، نیز البته در «روش‌مندی» است. گرچه روشمند عمل کردن ریشه در معرفت شناسی‌ها و مفروضه‌های متفاوتی که مواضع معرفت شناختی را از یکدیگر متمایز می‌سازد دارد، اما از این تفاوت‌ها نباید هراسید. هراس آنگاه موجه و واقعی است که در انجام پژوهش با روش‌های غیر متعارف از روشمندی و انضباط در رفتار پژوهشی و وفق موضع معرفت شناختی مفروض آن روش‌شناسی دست بشوییم یا بهای لازم را به آن ندهیم. شلختگی که منجر به نسبیت معرفتی می‌شود در واقع مولود بی انضباطی‌هایی است که پژوهشگر با عدول از موازین و اصولی که هویت هر رویکرد پژوهشی در گرو آن است، به آن تحقق می‌بخشد. معرفت قابل اعتنا، خواه معرفت برآمده از رویکرد علمی به معنای اثباتی آن خواه معرفت برآمده از رویکردهای غیر علمی یا ژرفانگر و معناکاوانه در سایه مراقبت‌های روش‌مندانه یا روش‌مندانه عمل کردن پژوهشگر است که به این صفت متصف می‌شوند. برعکس، با دست کشیدن از روش‌مندی در رفتار پژوهشگر یا التزام به آداب و اصولی که در دست‌یابی به معرفت در هر رویکردی پذیرفته شده است، یافته‌های آن پژوهش از درجه اعتبار ساقط می‌شود. خواه پژوهش بر رویکرد علمی و اثباتی استوار بوده باشد یا رویکردهای جدید.

نکته اینجاست که روش‌مند عمل کردن در حوزه روش‌شناسی علمی به دلایل مختلف آسان‌تر است. شاید بتوان گفت خطاهای روش‌شناختی را با سهولت بیشتری می‌توان تشخیص داد و بر ملا کرد. مثلاً سوگیری‌های خاصی که در پرسشنامه محقق تعبیه شده و پاسخ‌های مخاطبان را به سمت مورد نظر

[1]. universalism
[2]. Bohman

محقق سوق می‌دهد. یا رعایت نکردن اصولی در طراحی تحقیق که اعتبار درونی یا اعتبار بیرونی آن را مخدوش می‌سازد و یا به کارگیری مدل‌های تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها که با مفروضه‌های مدل سازگار نیست. در روش‌شناسی‌های جدید یا غیرمتعارف، شاید به دلیل قدمت کمتر آنها یا اینکه هنوز از قواعد اجرایی مدون و مورد تفاهمی برخوردار نیستند، مخاطره ناروشمندی افزایش یافته و به همین نسبت امکان دست‌یابی به معرفت قابل اعتنا کاهش می‌یابد. مثلاً کانلی و کلندینین پژوهش‌های روایی[۱] را دقیقاً در چنین موقعیتی توصیف می‌کنند (شورت،۱۹۹۱،۱۳۴). البته تمام روش‌شناسی‌های کیفی از این حیث در یک سطح نیستند. بلکه از نظر سابقه و اتکا به پردازش مورد تفاهم از قواعد و اصول معنا بخش در سطوح متفاوت قرار دارند. به طور مثال، روش تحلیل گفتمان[۲] یا تبار شناسی[۳] فوکویی (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) از این جهت با روش قوم نگاری[۴] قابل مقایسه نیست[۵]. دلیل دیگر، دشواری کشف خطاهای روش شناختی در بکارگیری روش‌شناسی‌های جدید می‌تواند در این معنا جستجو شود که در این نوع پژوهش‌ها اعتماد کامل به تشخیص و تصمیم پژوهشگر و قوه قضاوت او یا وابستگی تمام عیار پژوهش به پژوهشگر در هدایت فرایند پژوهش وجود دارد. این ویژگی ستاندنی نیست. چرا که صبغه ممتاز تعبیه شده در فرایند پژوهش کیفی و از جمله سیّالیّت و بالبداهگی نسبی را نشان می‌دهد. ولی مطلق العنان بودن پژوهشگر به خصوص در مواردی که قضاوت به عمل آمده قابل بازیابی و ارزیابی نیست، فرصتی در اختیار پژوهشگران فاقد انگیزه، شوق و عشق می‌گذارد که در اصطلاح بدون اینکه کسی متوجه شود، آب در کار پژوهش کنند! بجاست بازهم به آنچه پیشگامان روش‌شناسی روایی به عنوان یک مخاطره جدی در استفاده از این روش‌شناسی مطرح نموده‌اند، استناد شود. کانلی و کلندینین تصریح می‌نمایند که گرچه در ارزشمندی این روش شناسی نباید تردید کرد و آن را باید متأثر از ارزشمندی خود حیات انسانی دانست، اما نه تنها ممکن است «داده‌سازی کرد و یک روایت غیر واقعی نوشت، بلکه می‌توان از داده‌ها برای فریب دادن به همان سادگی و سهولت استفاده کرد که برای بیان حقیقت» (شورت،۱۹۹۱،۱۴۱). از حیث نمونه دیگر می‌توان به موضوع تصمیم پژوهشگر درباره «اشباع داده‌ها» اشاره کرد. اینکه آیا اشباع اتفاق افتاده یا پژوهشگر از

[1]. narrative
[2]. discourse analysis
[3]. genealogy
[4]. ethnography

[۵]. شاید به همین دلیل است که برخی از صاحب‌نظران و مروجان پژوهش‌های کیفی مانند آیزنر(۱۹۹۸) برای قوم نگاری هویت خالص کیفی قائل نیستند یا همچون واکر (۱۹۹۶) آن را شبیه ترین روش به روش‌های علمی و کمّی می‌دانند. البته برخی دیگر هم فقط قوم نگاری را معرف رویکرد کیفی می‌دانند و مثلاً از به رسمیت شناختن روش پدیدار شناختی به عنوان یکی از اعضای خانواده کیفی به شدت طفره می‌روند (الیس،۲۰۰۸).

سر بی‌حوصلگی با دلایل ناشی از کمبود منابع، تصمیم نابجایی گرفته و آن را به جا جلوه داده است، به راحتی قابل تشخیص نیست. مورد دیگر می‌تواند ساختار باز پرسش‌هایی باشد که در مصاحبه‌های عمیق اتفاق می‌افتد. باز بودن ساختار یعنی دور شدن پرسش‌ها از دسترس دیگران برای قضاوت در خصوص اشکال‌های احتمالی مخدوش کننده اعتبار یافته‌ها که ناشی از سوگیری پرسش‌هاست. در این شرایط البته اگر اتفاقات ناهنجاری نیز رخ دهد، قابل کشف نیست.

به هر حال و با توجه به آنچه ذکر شد، باید نتیجه گرفت که آثار حوزه روش‌شناسی کیفی که علاوه بر تبیین مبانی نظری به تشریح قواعد و اصول هادی انجام پژوهش با استفاده از رویکرد های متناظر با این پارادایم می‌پردازند، از نظر نگارنده ارزش فراوانی دارند. این‌گونه تلاش‌ها را باید از این جهت که به شکل‌گیری هویت روش‌شناسی‌های جدید و اجماع درباره چگونگی اجرای روشمند آنها یاری می‌رسانند، مغتنم شمرد. پس نباید با خرده گیری، این نوع تلاش‌ها را محدودکننده دامنه عمل محقق دانست. بالاخره طبق تعریف، محقق کسی است که در کار پژوهشی از آزادی عمل نامحدود برخوردار نیست. آزادی عمل نامحدود اساساً با پژوهش و پژوهشگری مباینت دارد و یک اکسیمورون[1] یا تنافر معنایی تلقی می‌شود. بگذریم از نظریه‌های دانش افراطی مانند نظریه مشهور فایرآبند[2] (۱۹۷۸) که به طور رسمی از مقابله با روش و روشمندی حمایت می‌کند و در عنوان کتاب «*بر ضد روش*[3]» و برای توصیف رساتر و بی‌پرده دیدگاه خود از صفت آنارشیسم استفاده می‌کند و آن را «نظریه آنارشیستی دانش[4]» معرفی می‌کند[5]. سخن بر سر این است که قرار نیست پژوهشگر در رفتار پژوهش‌گرا نه خود تا این درجه آزادی داشته باشد و اینکه پژوهشگر یک آنارشیست در حوزه معرفت نیست. پس باید به مقوله روشمندی و قواعد و اصول هویت بخش هر رویکرد پژوهشی ملتزم بود و حتی با وسواس به رعایت آنها پرداخت تا به خصوص آنچه می‌تواند موجب وهن روش‌شناسی‌های غیر علمی باشد، اتفاق نیفتد.

---

1. oxymoron
2. Feyerabend
3. against Method
4. anarchistic theory of knowledge

۵.گرچه به اعتبار این قول از فایرابند می‌توان گفت او از آنارشسیم به عنوان دارویی موقتی برای علاج بیماری معرفت شناسی آفت زده اثبات گرایانه استفاده می‌کند: «معرفت‌شناسی بیمار است. باید آن را مداوا کرد و دارو، آنارشی است. البته دارو چیزی نیست که فرد تمام وقت به استفاده از آن بپردازد. آدمی آن را برای مدت معین مصرف می‌کند و آنگاه از مصرف آن باز می‌ایستد... امروز معرفت‌شناسی بیمار است و نیازمند دارو است. دارو آنارشیسم است. من می‌گویم که آنارشیسم، معرفت‌شناسی را بهبود خواهد بخشید و آنگاه ممکن است ما به شکل روشنگرانه‌تر و آزادتری از عقلانیت بازگردیم.» (فایرابند، ۱۹۷۸، ۱۲۷)

نمونه‌ای از این دست آثار که بر حوزه مطالعات برنامه درسی به عنوان یک حوزه میان رشته‌ای تمرکز دارد، کتاب روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی است که در آن پدیدآورنده، ادموند شورت[1]، در حد دانش زمان انتشار، روش‌شناسی‌های جدید را در هفده مورد احصا کرده و در شرح هر یک علاوه بر مبانی نظری به طرح اصول و قواعدی که در اجرا باید به آنها وفادار بماند نیز پرداخته است.

اما حتی در استفاده پژوهشگران از روش‌شناسی‌های غیرعلمی که از اتقان بیشتر روشی برخوردارند یا روش‌شناسی‌هایی که برای نیل آنها به این موقعیت کوشش‌هایی از آن دست که در اثر مورد اشاره آمده است به عمل آمده، نیز باز می‌توان احتمال بی حرمتی یا عدم التزام به قواعد یا بروز رفتار روشمند از سوی محقق را بالا دانست. این نیز به این دلیل است که محققان در توجه به رویکردهای کیفی معمولاً این باور ذهنی را با خود حمل می‌کنند که برای نجات از قواعد خشک و دست و پاگیر روش‌شناسی علمی به این سو کشانده شده‌اند. لذا، نوعی آزادی از جنس بی قیدی در سایه این خلاصی است و چنانکه ویلبر تاکید دارد، می‌تواند گریبان پژوهشگر را بگیرد و تلاش او را از نظر معرفتی از حیز انتفاع ساقط سازد. یک نمونه از آزادی‌های بی قید و شرط که محققان ممکن است در استفاده از روش‌شناسی کیفی به آن روی آورند، آزادی عدم استفاده از آزادی یا سیالیتی است که در کار پژوهش کیفی به عنوان یک قاعده و اصل بایستی مورد نظر باشد و پژوهشگر را در عرصه‌ای به اصطلاح هیوریستیک قرار می‌دهد. پژوهش کیفی در غالب رویکردهای متعین آن به این اصل پایبند است که در فرایند انجام پژوهش و در سایه بصیرت‌های تازه‌ای که برای محقق حاصل می‌شود، باید بتوان در تصمیم‌های از پیش اتخاذ شده تجدید نظر کرد و با گشودگی و سعه صدر با موضوع و موقعیت پژوهش برخورد نمود. این مواجهه باز و سیال البته باید در جهت افزودن به غنای مطالعه باشد و پژوهشگر باید بتواند ارزش افزوده‌ای که قبل اتخاذ این تصمیم جدید در کار وارد می‌شود را نشان بدهد. البته کار ساده‌ای نیست. به هرحال، وارد کردن عنصر بالبداهگی روش‌مند در کار پژوهش یا انعطاف هدفمند (برآمده از ایده هدف‌گذاری منعطف دیویی) از ویژگی‌هایی مهمی است که پژوهش علمی را از پژوهش غیرعلمی متمایز می‌سازد و پژوهشگر کیفی مجاز نیست به هر دلیلی از آن صرف‌نظر کند و این فرصت را از خود و پژوهش بستاند. این عین ناروشمندی است که می‌تواند لطمه‌های جبران‌ناپذیری را به یافته‌های این نوع پژوهش‌ها وارد ساخته و قابلیت اعتنا را از آنها سلب نماید.

---

[1]. Edmond C. Short

دلیل دیگر ضعف کیفیت می‌تواند عدم آشنایی کافی پژوهشگر با آنچه «مهارت‌های فنی[1]» استفاده از یک روش کیفی خاص شناخته می‌شود، باشد که یادآور ضرورت آموزش‌های جدی است (آیزنر، ۲۰۰۱) . این بخش را می‌توان با الهام از بحث آرتور فوشی[2] (۱۹۹۱) که در مقام نقد روش شناسی کمی در مطالعات برنامه درسی مطرح شده است، به پایان برد. او در فصلی که درباره محدودیت‌های کاربرد روش علمی در مطالعات برنامه درسی نوشته است، اظهار می‌دارد که روش کیفی اگر هست یا به وجود آمده به خاطر این است که با داده‌های طبیعی و معرف حیات واقعی که حاصل نظم و روشمندی در تولید آنهاست، مواجه شویم و این داده‌ها یا یافته‌های متکی به آنها از استحکامی که آنها را باورپذیر و قابل اعتماد می‌کند، برخوردار باشند. به بیان دیگر، از نظر او اعراض از رویکردهای کمّی به دلیل اینکه یافته‌های آن حاصل اعداد و ارقام خشک و بی روح (در قالب ضریب همبستگی، ضریب رگرسیون، ضریب تحلیل عاملی و ...) هستند، به پژوهشگر کیفی چک سفید امضاء نمی‌دهد تا داده‌های به اصلاح زنده و نرم را با هر کیفیتی عرضه کند و انتظار داشته باشد که مورد تایید و پذیرش مخاطبان نیز قرار بگیرد. کیفیت این داده‌ها البته تعیین کننده هستند. روش‌شناسی‌های کیفی شکل گرفته‌اند تا این کیفیت‌ها تعریف شده باشند. پس می‌توان نتیجه گرفت که واژه «کیفی» دو معنا را در برگرفته یا دو مطالبه را در بطن خود می‌پروراند؛ یکی داده‌های زنده و معرف حیات واقعی که آن را در برابر داده‌های مورد استفاده در مطالعات کمّی قرار می‌دهد و دوم داده‌های دارای کیفیت و اعتبار که محصول پایبندی به موازین و ظرایف روشی است.

نتیجه گیری

با الهام از شولمن (۱۹۹۷) می‌توان بیان داشت که دانش و معرفت ناشی از پژوهش یک کالای عمومی است و از تملک پژوهشگر خارج می‌شود[3]. با توجه به این نکته می‌توان گفت این نوشتار تلاشی است در جهت هوشیار ساختن جامعه علمی تا از ساخت و ورود کالای بنجل و تقلبی در عرصه معرفت به صحن جامعه جلوگیری شود. در پژوهش اگر نباید به دنبال حقیقت مطلق[4] بر اساس باورهای منسوخ اثبات‌گرایانه بود، اما به قول دیویی (۱۹۳۸) باید به دنبال تمهید دست‌یابی به معرفت برخوردار از صفت موجه[5] بود. به تعبیر او، معرفت باید از جنس ادعاهای موجه و مجاز[6] باشد که معرف روایت واقع‌گرا و

[1]. technical skills
[2]. Arthur Foshay
[3]. scholarship as a community property
[4]. truth
[5]. warranted
[6]. warranted assertabilitiy

باورپذیری از حقیقت است. اما نه به گونه‌ای صلب و قطعی که به اصطلاح پرونده واکاوی موضوع را بسته اعلام کرده و هر نوع تلاش دیگر برای دست‌یابی به روایت‌های جدید را ناموجه و غیرضروری اعلام نماید. این تلاش‌ها خواه در موقعیت تاریخی و اجتماعی واحد خواه در موقعیت‌های تاریخی و اجتماعی متفاوت لازم است ادامه یابد تا در سایه آن مفهوم کثرت معرفت معنا و مفهوم پیدا کند.

بالاخره، دیدگاه نگارنده به طور خلاصه این‌گونه قابل بیان است که با فروگذاردن مبانی اثبات‌گرایانه پژوهش نباید جهت گیری «ضد اثباتی[۱]» را در پیش گرفت. بلکه نتیجه موجه ناشی از افول اثبات‌گرایی را در پارادایم جدید «مابعد اثبات گرایی[۲]» می‌توان جستجو نمود.

---

[1]. antipositivist

[2]. post positivism

منابع

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

جعفری روشن، مرجان (۱۳۸۷).*آشتی واقع‌گرایی و سازه‌گرایی پس از بررسی گرایش‌های نوین در فلسفه علوم اجتماعی*. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). کند و کاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال ششم. شماره ۲۱.

شورت، ادموند سی. (۱۹۹۱). *روش شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۷). انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

سیف، علی اکبر(۱۳۹۰). *ارتباط شخصی*، مردادماه ۱۳۹۰.

شعبانی ورکی، بختیار؛ کاظمی، صدیقه (۱۳۸۹). پژوهش کیفی: روش یا بی روش؟. *مجله راهبرد*، شماره ۵۴، ۴۷-۳۳.

Bruner, J. (1996). *Culture of Education*. Harvard Academic Press.

Cochran –Smith, M & Lytle, S. (2009). *Inquiry Stance: Practitioner Research in the Next Generation*. Teachers College Press, NY.

Eisner, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, V.17, 15-20

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry, Holt, Reinhart and Winston*. NY.

Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing House.

Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan Publishing Company, NY.

Eisner, E. (2001). Concerns and Aspirations for Qualitative Research in the New Millennium, *Qualitative Research*, .1(2), 135-145.

Eisner, E., (2006). Does Art Based Research Have a Future? Studies in Art Education. *Journal of Issues and Research*. 48(1).

Ellis, C., and others (2008). Talking and Thinking about Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 14(2).

Fay, B. (1996).*Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Wiley-Blackwell

Feyerabend, P. (1978). *Against Method: An Outline of the Anarchistic Theory of Knowledge*. Redwood Barn, London. Verso Edition

Foshay, A. (1991). *Scientific Inquiry: Explanations and Limits. In: Forms of Curriculum Inquiry*. Edited By: Short, E, State University of New York Press.

Greene, M. (1997). *A Philosopher Looks at Qualitative Research. In: Complementary Methods for Research in Education* (Second Edition).Edited by: Jaeger, R.M. American Educational Research Association. Washington D.C.

Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (Or dogmas die hard). *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985).*Naturalistic Inquiry*. SAGE publishing company, Beverly Hills: California.

Polkighorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences: Systems of Inquiry.* State University of New York Press: Albany.

Schwab, J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542

Shulman, L.S. (1997). *Disciplines of Inquiry in Education: A New Overview, In: Complementary Methods for Research in Education* (Second Edition), Edited by: Jaeger, R.M. American Educational Research Association. Washington D.C.

Walker, D. (1996). *Methodological Issued in Curriculum Research*, In Jackson, P.(Ed.), Handbook of Research on Curriculum, AERA

Wilber, k. (1998). The marriage of science and soul: Integrating science and religion. Random House